



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES
CURSO DE LETRAS

MACILEA OLIVEIRA BASTOS

**ENSINO DE LEITURA: UMA ABORDAGEM SOCIAL QUE NÃO PODE SE LIMITAR
À DECODIFICAÇÃO DE TEXTOS**

BRASÍLIA
2013

MACILEA OLIVEIRA BASTOS

ENSINO DE LEITURA: UMA ABORDAGEM SOCIAL QUE NÃO PODE SE LIMITAR
À DECODIFICAÇÃO DE TEXTOS

Monografia apresentada ao curso de
Letras do Centro Universitário de Brasília-
UniCEUB, como requisito à aprovação e
obtenção do grau de licenciado.

Orientadora: Profa. MSc Rosi Valéri
Araújo

Brasília

2013

MACILEA OLIVEIRA BASTOS

ENSINO DE LEITURA: UMA ABORDAGEM SOCIAL QUE NÃO PODE SE LIMITAR
À DECODIFICAÇÃO DE TEXTOS

Monografia apresentada ao curso de
Letras do Centro Universitário de Brasília-
UnICEUB, como requisito à aprovação e
obtenção do grau de licenciado.

Orientadora: Profa. MSc Rosi Valéri
Araújo

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. MSc Rosi Valéri Araújo (UNICEUB)

Profa. Dra. Mara Lúcia Castilho (UNICEUB)

Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues (UNICEUB)

A Maurício, Luan e Luara por não me deixarem
esquecer o quanto a vida é bela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido a oportunidade de chegar até aqui.

A minha mãe que não me privou do acesso à educação escolar mesmo diante de tantas dificuldades.

A Maurício, Luan e Luara pelo amor incondicional e por me lembrarem de agradecer à vida.

Aos meus irmãos Eliana e Ademair pelo incentivo acadêmico e por estarem sempre ao meu lado quando eu mais preciso.

A minha professora e orientadora Rosi Valéri pela dedicação, empenho e paciência.

Aos meus professores Cátia Martins, Rodrigo Albuquerque e Mara Castilho por terem me inspirado a escolher esse tema e compartilharem comigo a maior riqueza que o indivíduo pode acumular na vida, o conhecimento!

Aos meus colegas de graduação que estiveram comigo durante a minha jornada, em especial ao meu amigo Alan, pelas boas lembranças que deixou à turma, Anatalice Mota, Beatriz Blazzio e Lucivânia Pinheiro pelo companheirismo.

Muito obrigada aos meus professores de Literatura André Luis Gomes e Ana Luiza Montalvão por terem feito de mim um ser humano mais crítico e consciente!

A dona Lourdes pela incentivo, apoio e compreensão.

Às minhas amigas Vanessa Rocha e Marianni Matos pelo carinho.

RESUMO

Este trabalho é um instrumento de reflexão que apresentou como principal objetivo a discussão da temática do ensino de leitura nas escolas. Por se acreditar que o docente é o principal agente mediador na formação de leitores críticos, dentro da escola, pretendeu-se investigar até que medida os métodos de ensino aplicados, em sala, estão sendo eficazes na formação de tais leitores. Com base nas propostas dos PCNs (1998), discutiu-se, neste trabalho, por meio do método qualitativo, a importância da leitura no desenvolvimento social e intelectual do indivíduo. Foi realizada uma pesquisa etnográfica fundamentada com base nas teorias de Koch e Elias (2010), Marchuschi (2008), Antunes (2009), entre outros autores, na qual se observou a metodologia de ensino de uma professora de Língua Portuguesa que leciona em uma escola pública do DF, além de entrevistas e a análise de leitura com três alunos, dessa educadora. A avaliação da leitura foi feita por intermédio de protocolos verbais, uma estratégia metodológica que Bortoni-Ricardo (2012) julga eficiente na avaliação do estágio leitor do aluno, cujo principal objetivo foi analisar o nível de leitura em que se encontravam esses estudantes, que cursavam o Ensino Fundamental II. O resultado deste trabalho mostrou que o método de ensino da professora foi pouco eficiente para a formação de leitores competentes; já a análise dos protocolos salientou que os estudantes apresentavam habilidades de leitura aquém do esperado para a série em que se encontravam.

Palavras-chave: Ensino, leitura e competência leitora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
Objetivo Geral.....	9
Objetivos Específicos.....	9
CAPÍTULO 1 - A IMPORTÂNCIA DA LEITURA VOLTADA PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS.....	11
1.1 A proposta dos PCNs: formando cidadão críticos	12
1.2 Competência leitora: o resultado de um trabalho social	16
1.3 A mediação pedagógica com o foco na leitura	22
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	26
2.1 Entrevista semiestruturada	27
2.2 Diário de bordo	27
2.3 Protocolo de leitura	27
2.4 Contexto da pesquisa	29
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS	32
3.1 Análise da observação de aulas	32
3.2 Análise das entrevistas	33
3.3 Análise dos protocolos.....	34
4 CONCLUSÃO	51
REFERÊNCIAS.....	52
APÊNDICES	54
APÊNDICE – A Entrevista feita com o colaborador I.....	54
APÊNDICE – B Entrevista feita com o colaborador II	55
APÊNDICE – C Entrevista feita com o colaborador III.....	56
ANEXOS	57
ANEXO - A Texto de análise dos protocolos de leitura	57
ANEXO - B Tabela referente aos descritores do SAEB.....	58

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Baseado na corrente teórica sociointeracionista, que parte do pressuposto de que o domínio da leitura é um dos fatores primordiais para a total inserção do indivíduo na sociedade, este trabalho discutirá a temática do ensino de leitura em sala de aula.

A proposta deste trabalho está direcionada a professores de Língua Portuguesa, graduandos do curso de Letras e todos aqueles que, de alguma forma, veem na leitura uma ferramenta indispensável para o crescimento pessoal e profissional do indivíduo.

Entende-se que, por muito tempo, o acesso à leitura se restringiu a uma parcela da sociedade de classe média alta e que, atualmente, muitos fatos relacionados à educação escolar mudaram: o acesso a livros, computadores, cursos gratuitos, são ferramentas que favorecem estudantes, mesmo aqueles que pertencem a classes menos favorecidas.

Sabe-se, ainda, que a leitura é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento social e profissional do indivíduo. Social, porque a língua é um fator social, ela existe para que as pessoas se comuniquem e interajam; e profissional, porque o mercado de trabalho exige, cada vez mais, cidadãos que saibam produzir gêneros textuais coerentes e coesos, que interpretem o sentido do texto de forma crítica, saibam adequar sua linguagem ao contexto social em que estiverem inseridos, que sejam criativos e inovadores.

Nota-se que muitos professores ainda adotam métodos comprovadamente ineficazes na condução do ensino de leitura, mesmo tendo inúmeras possibilidades de aplicarem metodologias, comprovadamente mais eficientes. Dados censitários do INAF¹ (Indicador de Alfabetismo Funcional) coletados no ano de 2011 mostram que o Brasil ainda é um país com um índice de analfabetismo funcional alto, pois apenas 26% da população brasileira consegue atingir o nível pleno de leitura. Para o INAF, é considerada analfabeta funcional uma pessoa que não consegue desenvolver habilidades de leitura que satisfaçam às demandas do dia a dia, mesmo que essas saibam decodificar textos simples.

¹ É um indicador que revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira, ou seja, quantifica as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos (das) brasileiros (as) entre 15 e 64 anos de idade. Instituto Paulo Montenegro (2013).

Na concepção de Koch e Elias (2010), um bom leitor precisa conviver com diversos textos, perceber que cada um deles apresenta funções específicas na sociedade e saber que existe uma gama de conhecimentos que precisam ser ativados no momento da leitura para que haja a devida compreensão.

Para Mittmann (2007) o maior problema do analfabetismo funcional está ligado à falta de habilidades que os professores deixam de desenvolver nos estudantes no momento das práticas de leitura. Diante dessa situação pergunta-se: em que medida o professor pode agir como mediador para formar leitores proficientes?

O primeiro capítulo deste trabalho, cujo título é “A importância do ensino de leitura voltado para as práticas sociais”, discute a importância da leitura na sociedade, apresenta as propostas dos PCNs (1998) com relação a esse tópico, define competência leitora e aborda teorias de ensino voltadas ao uso da língua de maneira funcional, contextualizada.

O segundo capítulo mostra quais foram os procedimentos utilizados para a coleta de dados da observação de aulas, juntamente com a apresentação dos protocolos de leitura, que também foram apresentados como estratégia de ensino, uma vez que por meio dessa metodologia os professores conseguem diagnosticar problemas relacionados ao aprendizado dos estudantes.

A análise dos dados coletados no momento da observação de aulas, das entrevistas e aplicação de protocolos de leitura feita com alunos, compôs o terceiro e último capítulo.

Objetivo Geral

- Investigar em que medida os métodos de ensino aplicados pela professora auxiliam no desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Objetivos Específicos

- Apresentar as propostas dos PCNs acerca do ensino de leitura nas escolas;
- Definir competência leitora;

- Discutir em que medida as ideias sugeridas pelos PCNs estão sendo aplicadas pela professora;
- Definir protocolo de leitura.

Capítulo 1

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LEITURA VOLTADO PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS

O ensino da gramática normativa de maneira descontextualizada é um dos problemas mais discutidos atualmente em congressos e eventos ligados ao ensino de leitura. É válido lembrar que ler é uma prática social, ela existe para suprir necessidades humanas e, ao contrário do que muitos acreditam, ninguém consegue se tornar um bom leitor decorando regras, pois não se pode esquecer que qualquer gênero textual é constituído por aspectos sintáticos e discursivos e esses últimos englobam conhecimentos que extrapolam o código linguístico.

Segundo Marcuschi (2008), o ato de ler está diretamente associado à compreensão, pois se entende que ninguém fala ou escreve algo esperando não ser compreendido e é exatamente nesse contexto que o professor entra em cena como principal agente da mediação leitora. Uma vez que “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; ou uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho” (MARCUSCHI, 2008, p.229).

Na concepção de Cardoso e Pelozo (2007), o meio mais eficaz para se inserir um indivíduo na sociedade é fazendo com que ele leia. No processo formador de cidadãos participantes, o incentivo à leitura deve ocorrer logo no início da escolarização e o professor precisa conduzir o aluno a perceber que ler é uma tarefa prazerosa para que essa prática se torne uma atividade cotidiana. O contato com a leitura ocorre no ser humano de maneira automática, antes mesmo da alfabetização, porque o desejo de ler o mundo à sua volta o torna curioso e ansioso pela busca de novos conhecimentos, de novas descobertas.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégia de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência, (PCNs, 1998, p. 69):

De acordo com as ideias de Bortone e Martins (2008), diante do contexto em que vive a sociedade atual, na qual as práticas cotidianas são cada vez mais voltadas para atividades tecnológicas, aquele indivíduo que tem domínio sobre a leitura é um ser privilegiado, pois ele consegue acompanhar as informações, defender ideias, analisar discursos de forma crítica, enfim exercer o papel de cidadão participante.

Porém, parece que muitos professores acabam se esquecendo de que os estudantes precisam dominar a leitura, não somente para tirar boas notas nas provas de vestibulares, mas também para se realizarem pessoal e profissionalmente.

A leitura deve ocupar uma posição de destaque no currículo escolar, pois essa permite que o repertório de informações, adquiridos ao longo da história da humanidade, seja ampliado por aquele que lê, processa as informações e consequentemente se posiciona criticamente sobre aquilo que leu. Ler é uma maneira que o homem tem de praticar um direito a que poucos têm acesso em sociedades pouco letradas, o contato com a palavra escrita, ressalta Antunes (2009).

A partir do momento em que o aluno compreende o texto, a leitura torna-se prazerosa e nota-se que grande parte da população, principalmente aquelas comunidades que têm menos acesso à palavra escrita, possuem dificuldades em compreender textos e, por esse motivo, entende-se que o professor pode ser um facilitador, um agente indispensável na formação de cidadãos capazes de se posicionar criticamente diante de um determinado assunto.

1.1 A proposta dos PCNs: formando cidadão críticos

Elaborado com o objetivo de auxiliar professores na formação de cidadãos críticos, capazes de enfrentar as exigências sociais do mundo globalizado, os PCNs (1998) tornaram-se um guia da prática docente que não poderia deixar de ser explorado neste trabalho.

Segundo Bergamini (s/n), a partir da criação dos PCNs, a escola passou a contar com o auxílio dos gêneros textuais como objeto de ensino e esse novo método vem transformando o ambiente escolar em um espaço de interação social,

no qual o professor, paulatinamente, começa a utilizar textos diversos de maneira eficaz, fazendo com que os alunos percebam a função que eles desempenham na sociedade.

O professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, inda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme (PCNS, 1998, p.70).

É importante frisar que “todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos ao longo de nossa existência, uma competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função” (KOCH e ELIAS 2010, p.54). Essa competência à qual as autoras se referem não é inerente ao leitor, ela necessita ser desenvolvida no aluno de tal maneira que esse possa refletir criticamente sobre as funções que cada texto tem.

Na concepção dessas autoras, existem muitas maneiras de se conduzir uma leitura e, o modo com o qual essa será conduzida, dependerá dos objetivos que o leitor pretenderá alcançar com a realização dessa prática. A leitura de um jornal, por exemplo, certamente não será feita do mesmo modo com o qual se lê um artigo científico, pois as metas a serem alcançadas apresentam-se de forma diferente.

Segundo os PCNs (1998) a escola precisa se engajar na formação de leitores agindo de tal maneira que o aluno perceba que os conhecimentos os quais ele já possui só precisam ser aprimorados e, para que isso ocorra, o docente precisará utilizar estratégias que aproxime o aluno da leitura. O documento diz ainda que é entre o terceiro e quarto ciclos que os estudantes ou renunciam à leitura, por acreditarem que as exigências feitas pela escola torna a leitura uma tarefa impossível, ou reúnem as estratégias de leitura, ensinadas pelo professor, e seguem em frente vencendo os desafios de se tornarem cada vez mais autônomos em relação ao ato de ler.

À medida que o professor enxerga o aluno como um indivíduo capaz de aprender e lhe oferece ferramentas para que isso ocorra, esse educador contribui não só para a formação de um leitor competente, mas para a construção da identidade de um cidadão com a autoestima elevada, capaz de enfrentar as dificuldades cotidianas relacionadas às práticas pessoais e profissionais de maneira equilibrada.

Guedes (2006) defende que, antes de ensinar o aluno a ler, o professor precisa ser um leitor assíduo, pois só entre leitores é possível se desconstruir o estereótipo de que ensinar esse idioma é um problema. Nota-se que uma grande parcela dos educadores cobra a leitura de seus alunos, mas não são exemplos de leitores.

Já os PCNs (1998), ressaltam que o professor deve dar uma atenção especial aos momentos de leitura, deixando que os estudantes escolham os seus próprios livros e troquem sugestões entre si, pois, assim, eles terão mais prazer em ler.

A leitura autônoma, aquela em que o estudante não necessariamente precisa da mediação do professor, por ocorrer com aqueles textos aos quais os alunos já tem certa intimidade, é uma das sugestões de ensino de leitura feita pelos PCNs, que dizem que essa abordagem faz com que o aluno se sinta mais confiante para seguir posteriormente com outras leituras de maior complexidade.

É necessário que o estudante perceba que ele possui habilidades de leitura que foram construídas ao longo de sua trajetória escolar, com o auxílio de outras pessoas e que essas aptidões irão se aprimorar a partir do momento em que ele busca atrelar os conhecimentos já internalizados com outros saberes que ainda estarão por vir.

Outra sugestão apresentada pelos PCNs é a leitura colaborativa, aquela em que o docente lê coletivamente, com seus alunos, e os questiona acerca de conhecimentos linguísticos, sobre os conhecimentos que os alunos já têm sobre o assunto, a intenção do autor em escrever um determinado texto.

Ler em voz alta, também é uma atividade que o professor pode colocar em prática para auxiliar no aprendizado dos alunos em sala, pois há textos que apresentam uma leitura mais complexa, devido à extensão ou ao uso de palavras pouco usuais no cotidiano dos alunos, que podem comprometer a prática de leitura tornando-a exaustiva e pouco eficaz. Assim, o mediador poderá contribuir para que os estudantes percebam as necessidades de se fazer pausas, entonações, buscar em dicionários termos desconhecidos, etc.

Muitas vezes, o docente julga desnecessária a leitura feita por ele em voz alta por acreditar que os alunos precisam exercitar esse hábito para se tornarem bons leitores, porém, a partir do momento em que esse mediador deixa de realizar essa prática em sala de aula, ele acaba perdendo a oportunidade de fazer com que

os alunos possam ter uma referência de leitura, pois, muitas vezes, a única pessoa que exercita esse hábito com o estudante é o professor.

Acerca desse assunto, Kleiman (2004) diz que os professores costumam utilizar algumas metodologias para avaliar o nível de leitura que mais inibem os estudantes do que os auxilia. A partir do momento em que o docente pede ao aluno que leia em voz alta com o intuito de avaliá-lo, será preciso deixar claro quais tópicos serão levados em consideração, porque, se o intuito for descobrir o nível de leitura cognitiva em que se encontra o estudante, baseada em regras ortográficas, pontuação, esse método poderá ser eficaz, pois a entonação e os tropeços geralmente são considerados para o julgamento. Mas, se o interesse for avaliar o nível de compreensão, esse método será inadequado, uma vez que o aluno, quando lê em voz alta, sente-se na obrigação de pronunciar cada palavra adequadamente e, mesmo que ele não consiga compreender o significado do léxico, terá de continuar lendo para se mostrar um bom decodificador; afinal, o professor espera que o aluno realize uma leitura contínua sem nem mesmo inferir que a preocupação com o julgamento dos colegas também é um fator que inibe a leitura do aluno.

Os PCNs (1998) dizem que a leitura programada é uma estratégia eficiente para desenvolver o interesse do aluno por um determinado texto. Esse método permite ao professor trabalhar um tema que seja considerado complexo para o nível de compreensão em que os estudantes se encontram e, nesse tipo de mediação utiliza-se, como estratégia facilitadora, uma espécie de repartição da obra a ser lida que deverá ser discutida aos poucos, causando expectativas no interlocutor que acaba se interessando pela próxima parte do texto a ser analisado coletivamente.

A leitura de escolha pessoal é outra forma didática que o professor encontra de aproximar o aluno dos livros, deixando-o livre para fazer suas próprias escolhas – o importante é ler -, assim, os alunos compartilham os livros já lidos, levam para casa aqueles que fazem parte do acervo da biblioteca da escola, enfim.

Há coisas que o professor não poderá fazer pelo aluno. Uma delas é impor o que o esse deverá ler, isso é subjetivo. Não se constrói um bom leitor sem se considerar os gostos individuais que cada pessoa tem.

Levando em consideração que são muitos os gêneros textuais que circulam socialmente, os PCNs(1998) privilegiam alguns deles para a prática de leitura e de escuta no Ensino Fundamental II. A tabela a seguir mostra quais são esses textos:

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Fonte: www.mec.gov.br

É importante perceber que os textos aos quais os PCNs fazem referência nessa tabela, são aqueles de maior circulação social, ou seja, o professor precisa fazer com que os estudantes se familiarizem com os gêneros textuais² que fazem parte do cotidiano deles.

1.2 Competência leitora: o resultado de um trabalho social

Uma das maiores preocupações de estudiosos comprometidos com a educação escolar está relacionada ao desenvolvimento de pesquisas voltadas para a atividade de levar o aluno a compreender aquilo que lê.

² São textos diversos que apresentam formas relativamente estáveis quanto à estrutura que apresenta. Koch e Elias, (2010).

Bortoni-Ricardo (2012) lembra que um dos motivos que levou pesquisadores a buscar estratégias de ensino com o objetivo de alcançar a competência leitora em alunos, principalmente de escolas públicas, foi o fracasso que os primeiros resultados de exames nacionais avaliadores da proficiência leitora, elaborados pelo SAEB³ (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), por exemplo, apresentaram.

O resultado negativo desses testes avaliadores pode ser atribuído ao ensino descontextualizado que professores costumam praticar em sala de aula. Algumas escolas do Brasil têm certa obsessão pelo ensino da gramática normativa e esse processo exagerado acaba por não dar espaço às aulas de leitura. Esse fato faz com que os alunos deixem de se tornar leitores para serem decodificadores de textos (ANTUNES, 2009).

Logo, a autora classifica o ensino da gramática normativa de maneira descontextualizada como o estudo de classes de palavras fora do contexto interacional, que não permite ao leitor refletir sobre a função dos elementos linguísticos na construção e organização de um determinado texto. Ela argumenta ainda que esse método acaba distanciando o aluno da leitura, pois esse acaba acreditando que não tem capacidade de compreender aquilo que ele se propôs a ler.

Essa autora ainda acredita que a competência leitora diz respeito à vocação que um determinado indivíduo tem em relacionar o conhecimento adquirido ao longo de suas experiências às diversas situações que a vida poderá fazer com que ele enfrente. Para que haja a devida compreensão de um determinado texto, é preciso que se perceba que ele não é formado apenas por palavras ou frases, essas últimas, para serem compreendidas, precisam ser associadas a um contexto maior, uma vez que, dependendo do contexto sociocultural de cada leitor, um único enunciado poderá apresentar sentidos variados. Porém, por mais que haja a possibilidade de se realizar mais de uma leitura em um único texto, o leitor precisará se atentar ao fato de que existem limites que regem o processo de compreensão (MARCUSCHI, 2008).

Para Koch e Elias (2010), existem três tipos de conhecimentos que o leitor precisa dominar para ser considerado de fato um leitor competente: o linguístico, o

³ Sistema que permite o acompanhamento da evolução e da qualidade de ensino ao longo dos anos, além de se preocupar em conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Instituto Paulo Montenegro (2013).

enciclopédico e o interacional. O primeiro abrange os conhecimentos relacionados à estrutura gramatical e ao léxico; o segundo, também conhecido como conhecimento de mundo, é aquele que os indivíduos adquirem ao longo de toda a vida; e o último diz respeito às maneiras com as quais os indivíduos interagem socialmente utilizando a linguagem e envolvem diversas experiências ligadas às práticas de leitura.

O conhecimento linguístico é, geralmente, o mais temido pelos estudantes de Língua Portuguesa devido à forma inadequada com que alguns professores costumam trabalhá-lo em sala de aula. Esse problema poderia ser solucionado se as aulas direcionadas a esse tipo de conhecimento fossem voltadas para a função que esses elementos desempenham em um determinado texto e não para que eles fossem decorados e esquecidos após a realização das provas.

É por meio do conhecimento interacional que o aluno percebe a intenção de um autor em produzir um determinado texto. Enxerga que, dependendo do contexto situacional, uma determinada variante linguística se encaixa melhor que outra no texto.

A discussão feita até agora neste trabalho diz respeito às práticas de ensino de leitura, em sala de aula, voltadas para a ação do professor como agente letrador, isto é, o educador precisa ter a consciência de que o aluno precisa conhecer a variante padrão, por ser uma prática legitimada socialmente, mas também que essa mediação precisa ocorrer de maneira flexível e contextualizada (KLEIMAN, 2004).

Decodificar é a primeira tarefa que o aluno aprende no momento da alfabetização, pois ele precisa conhecer o alfabeto e a estrutura textual para desenvolver as outras habilidades necessárias para ser um leitor assíduo. No entanto, é importante frisar que letramento e alfabetização são termos com significados diferentes. Enquanto o primeiro diz respeito ao cultivo e exercício das práticas sociais de uso da leitura e da escrita, o último faz referência ao ensinamento e aprendizado da leitura e da escrita, (BORTONI-RICARDO, 2012, apud SOARES, 2003. p.47).

De acordo com Soares (2001), a palavra letramento surgiu na segunda metade da década de 1980. A autora explica que esse termo foi traduzido para a Língua portuguesa, porém a origem do nome é inglesa, *literacy*, cujo significado é

condição de ser letrado. Contudo, essa autora diz que existem duas dimensões de letramento: uma individual e outra social.

Para Street (2007 apud Silva, 1984, p 34), as duas dimensões de letramento às quais a autora se refere são o modelo autônomo e o ideológico, muito discutidos na área de sociolinguística. O modelo autônomo refere-se aos aspectos técnicos das práticas letradas distinguindo fala e escrita e privilegiando o contexto formal. Já o modelo ideológico, considera as técnicas de ensino e a forma, mas atribui as habilidades de leitura e escrita ao contexto social, trabalhando os aspectos funcionais da língua.

Ao se conceber o letramento como prática social, percebe-se que não há conhecimento solitário. Nota-se, que o modelo autônomo é discriminador e, à medida que o professor consegue adequar suas práticas de ensino considerando o contexto social em que o aluno está inserido e utiliza estratégias de aprendizagem voltadas pra a realidade do estudante, esse educador está agindo de forma democrática, pois um dos fatores que faz com que os alunos abandonem a escola é a intolerância às diferenças linguísticas.

Não se trata de privar o aluno do aprendizado da variante padrão, pois para que ele consiga ser um leitor proficiente precisará conhecê-la, mas de ensinar a ele que existem várias formas de se dizer a mesma coisa, que as adequações linguísticas são feitas a partir do contexto situacional.

Guedes (2006) defende que fazer com que o aluno se aproxime da literatura é uma estratégia eficaz para despertar o gosto pelas narrativas. O autor menciona três tipos de leitura que julga essencial a todo professor prestes a se formar: a leitura pessoal, aquela básica, que qualquer pessoa faz levando consideração os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida; uma leitura mais elaborada, que diz respeito aos estudos feitos pela tradição na qual se leva em consideração a história da literatura e, por fim, a leitura crítica de textos contemporâneos, pois esses não foram ainda analisados historicamente. Mas, antes de realizar qualquer leitura ou começar ensiná-la aos seus alunos, o professor precisa descobrir o que é a leitura.

Para Koch e Elias (2010), definir o que é, para que serve e como fazer uma leitura não é uma tarefa simples por que as respostas irão variar de acordo com a concepção de língua, sujeito, texto e sentido que o indivíduo possa vir a escolher.

Segundo Marchuschi (2008, p.240):

A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fator cultural, histórico, cultural e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes.

Portanto, de acordo com as ideias desse autor, a língua existe para suprir as necessidades de comunicação e interação dos indivíduos que fazem parte de uma sociedade que passa por mudanças históricas, políticas, sociais e econômicas. Ele define sujeito como um ser ativo, que, por natureza, ocupa uma posição no discurso e é determinado pela relação de interação com o outro.

No contexto social atual de mundo globalizado e competitivo, em que os currículos escolares tentam adaptar o conteúdo a ser ensinado na escola às necessidades que o aluno terá de enfrentar fora dela, tratar o estudante como receptor de mensagens, atividade pautada nas teorias estruturalistas, que viam a língua como um código estanque a ser decorado, é assumir o risco de formar um cidadão incapaz de ler o mundo a sua volta com criticidade.

Marcuschi (2008) trata os gêneros textuais como sendo eventos comunicativos, uma proposta de sentido que não pode ser fechada a uma única interpretação. No entanto, o sentido não está em quem lê, ou em quem escreve e nem no próprio texto, mas entre a interação entre autor-texto-leitor, está no contexto discursivo. É a partir das pistas de contextualização que o leitor consegue atribuir sentido a uma determinada leitura.

Quando um determinado gênero é apresentado ao aluno fazendo referência à data em que ele foi escrito e qual o cenário histórico, político, social e econômico da época, o que o estudante sabe sobre tema, o discente está sendo preparado para realizar uma atividade de compreensão leitora.

É o contexto que revela ao leitor fatores que aparecem implícitos no texto. Contudo, essa descoberta só será possível se o aluno fizer uma busca em sua memória de outros conhecimentos que já haviam sido memorizados por ele (KOCH e ELIAS, 2010). Por isso, os conhecimentos enciclopédicos não podem ser desconsiderados pelo professor no momento da mediação leitora, pois, se o estudante não conhecer um fato, o docente deverá auxiliá-lo na contextualização.

Há competências internalizadas em muitos alunos que só precisam ser aprimoradas e outras que precisam ser desenvolvidas. No entanto, para que ocorra tal aprimoramento, o docente precisa estar atento às necessidades que o estudante tem de compreender um texto, seja ele oral ou escrito (ANTUNES, 2009).

Diante dessas reflexões, o educador que não vê a língua como um instrumento de reflexão e de interação social, o sujeito como um ator participante das práticas ligadas à leitura, o texto sendo um objeto da análise de discursos e a leitura como uma tarefa munida de sentido, precisa rever os seus conceitos para não correr o risco de afastar o aluno das práticas de leitura.

Na concepção de Guedes (2006), quando se vê a língua como um código e a leitura como a decodificação desse código, pensa-se que o sentido do texto se limita às palavras ou até mesmo às frases reunidas em um determinado gênero textual. Assim, as informações as quais o leitor precisa acionar previamente para compreender aquilo que foi lido ou o contexto ao qual a palavra está vinculada passam a não ter importância alguma.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (PCNs, 1998, p.70).

O texto é um instrumento que precisa ser analisado de acordo com as necessidades que o leitor tem para desenvolver a compreensão, pois, a interpretação de um texto, seja ele escrito ou falado, deve ser realizada de tal maneira que se produza sentido, ou, do contrário, a interação entre texto e leitor ficará comprometida perdendo, assim, a sua função social (MARCUSCHI, 2008). Portanto, os professores devem se atentar para as habilidades de leitura que eles precisam ajudar a desenvolver nos alunos para que esses tenham a oportunidade se tornarem leitores proficientes.

Segundo Koch e Elias (2010), há alguns fatores que podem dificultar a compreensão textual, como a má formação de sentenças, o uso de palavras com duplo sentido, inadequação do uso da pontuação, entre outros elementos estruturais que não permitem o sucesso comunicativo entre autor-texto-leitor. Porém, é

necessário estar atento que, muitas vezes, essas palavras que causam ambiguidade no texto, são utilizadas propositalmente – os textos publicitários apresentam essa característica – e o leitor atento consegue perceber esse jogo e captar a mensagem tranquilamente se associar o que está sendo dito ao contexto. Portanto, contextualizar a leitura é uma prática que o professor não poderá perder de vista no momento da mediação pedagógica com o aluno.

A intertextualidade é um tópico bastante relevante ao ensino de leitura, pois quando um texto faz referência a outro e o leitor não consegue reconhecer essa relação, a leitura passa a não fazer sentido. Outro fator importante é saber distinguir a intertextualidade implícita (aquela em que o autor não cita a fonte de referência no texto), da intertextualidade explícita (aquela em que o autor do texto cita a fonte de referência) para que possa ser identificado o motivo pelo qual o autor fez-se utilizar de outras fontes para construir a dele (KOCH e ELIAS, 2010). A interdisciplinaridade é outra estratégia de leitura que precisa ser trabalhada em sala de aula para que os alunos percebam que todas as disciplinas estudadas por ele dialogam entre si. A leitura não deve ficar restrita às aulas de línguas, pois, para que o indivíduo torne-se um leitor competente, ele precisa ter domínios de outras matérias (ANTUNES 2009).

1.3 A mediação pedagógica com o foco na leitura

Sabe-se que, apesar de a escola ter papel decisivo na formação de leitores críticos, não se pode excluir a participação de outras instituições sociais em tais desenvolvimentos, como a família, por exemplo (ANTUNES, 2009).

Entretanto, não se pode ignorar o contexto de letramento em que se encontram alguns alunos oriundos de classes econômicas menos prestigiadas socialmente. Geralmente, esses estudantes não podem contar com o apoio dos pais ou responsáveis por diversos motivos ligados às condições difíceis em que se encontram. E, por isso, muitas vezes o professor acaba sendo a única pessoa capaz de despertar, no aluno, o interesse pela leitura.

De acordo com Rojo (2002), a leitura na contemporaneidade ainda é considerada uma atividade pertencente à elite. E isso ocorre porque os professores acabam desenvolvendo nos seus alunos, durante as práticas didáticas relacionadas

à leitura, menos capacidade do que eles necessitam para enfrentar as demandas sociais ligadas à compreensão textual.

Alguns professores criam atividades relacionadas à leitura incapazes de despertar criticidade, pois as informações às quais os estudantes precisam recorrer para interpretar o texto, geralmente, são cópias que não exigem nenhum raciocínio lógico. Ensinar requer mais que a presença física do docente em sala de aula, demanda pesquisa, empenho e o desejo de ser um profissional que faça a diferença.

Segundo Guedes (2006), antes de ensinar o aluno a ler, o professor precisa ser um leitor assíduo, pois só entre leitores é possível desconstruir o estereótipo de que ensinar esse idioma é um problema. O autor diz que a falta de leitura, durante a formação escolar, é um dos principais problemas pelo qual o professor de português passa. Esse profissional precisa mostrar-se um leitor competente diante dos seus alunos, mas, na verdade, o contato verdadeiro que esse agente mediador teve com a leitura não se deu no Ensino Fundamental, nem no Ensino Médio e, sim, durante a formação continuada. Assim, para que o ensino de leitura se dê de maneira eficaz o professor de português precisa primeiro se qualificar, acerca do assunto em discussão, para posteriormente ensinar o aluno a ler. Esse autor entende, ainda, que o professor tem o papel de fazer com que o aluno desenvolva prazer pela leitura, pois a escola, com exceção de pouquíssimas famílias, é a instituição incumbida de maior responsabilidade nessa tarefa.

É comum que, logo no início do ano letivo, os educadores apresentem uma lista de obras de clássicos da literatura brasileira para que os estudantes leiam e realizem tarefas relacionadas às leituras. É muito importante que o leitor conheça os autores renomados da literatura brasileira e o contexto em que essas obras foram escritas; no entanto, é preciso, também, saber se o aluno está preparado para compreender esses textos, que geralmente carregam uma linguagem rebuscada, cheia de inversões sintáticas às quais os estudantes não estão acostumados.

Bortoni-Ricardo (2010) ressalta que o professor deve preparar os momentos da leitura em estratégias que contemplem o início, o meio e o fim da análise. Assim, o aluno deve ser preparado para compreender por qual motivo ele irá ler um determinado texto, pois, a partir desse entendimento, é possível planejar estratégias de compreensão mais apropriadas à análise textual. As necessidades de aprimoramento dos conhecimentos dos alunos só poderão ser mediadas pelo

professor a partir do momento em que este perceber quais as principais dificuldades daqueles. E essas carências devem ser trabalhadas, assim que forem diagnosticadas.

Para Bortoni-Ricardo, (2012, p.90):

O trabalho pedagógico com a leitura visa possibilitar ao aluno o contato com diversos textos de uso da linguagem, orais ou escritos, para aprender a adequá-la às diversas situações vividas no cotidiano. Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto.

A escola precisa adotar como recursos metodológicos debates acerca dos discursos midiáticos, fazendo com que os alunos percebam a ideologia presente nesses textos sejam orais ou escritos, pois se sabe que é por meio da capacidade crítica desenvolvida pelo indivíduo que esse consegue lutar pelos seus direitos diante de um sistema baseado em discursos ideológicos.

Vale ressaltar que a criticidade, enquanto um emblema da cidadania e um valor atitudinal, é trabalhada ideologicamente por aqueles que detêm o poder econômico e político. Isso porque a conservação e reprodução dos esquemas de privilégio dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo, aqui tomados como forma de escravização da consciência. Daí que a presença de sujeitos críticos e, por extensão, de leitores críticos seja incômoda, seja tomada como um risco aos detentores do poder (SILVA, 1998, p.23).

Nota-se que existem muitos mitos acerca do ensino de Língua Portuguesa que precisam ser desconstruídos dentro da escola: um deles é a ilusão de que Língua Portuguesa é gramática; outro, é acreditar que o ensino de regras gramaticais deve tomar o maior tempo da carga horária das aulas destinadas à língua materna, lembram Cazarin e Rasia (2007). Ora, se aprender português é decorar regras, isso significa que o professor dessa disciplina deve desconsiderar que o ser humano é carregado de falhas, ambiguidades e contradições; é desprezar que uma criança na fase de aquisição da linguagem materna já domina essa língua mesmo sem conhecer as teorias que regem a estrutura desse idioma. Nenhuma

pessoa fala a variante padrão o tempo inteiro, o que se faz é adequar essa linguagem às circunstâncias do cotidiano, ou seja, ao contexto situacional.

O aluno precisa compreender que a gramática é o resultado de investigações dos fatos relacionados à linguagem falada e escrita e de leis que determinam o funcionamento de uma língua. Cada um carrega consigo uma gramática inata, pois antes mesmo de frequentar a escola, as pessoas adquirem junto à cultura em que estão inseridos o seu vocabulário e, por isso, não deve acreditar que a língua é constituída por regras e exceções (BORTONE e MARTINS, 2008). Língua Portuguesa não é gramática, é um idioma falado de formas diferentes por pessoas que fazem parte de culturas diversas.

O ensino de Língua Portuguesa se dá nas escolas de forma fragmentada. As disciplinas não dialogam entre si, o conteúdo de gramática e Literatura não são trabalhados juntos, pois os educadores acreditam que aquele requer mais tempo e dedicação do que este. Na concepção de Mittmann (2007), a gramática de uso – aquela que os indivíduos carregam consigo no cotidiano, quase nunca é discutida em sala porque o professor de Português parece precisar desenvolver somente uma função na escola: fazer com que os alunos decorem regras soltas e descontextualizadas.

O professor de Língua Portuguesa precisa ensinar aos alunos a compreender que mais importante que decorar regras é saber utilizá-las. Explorar a estrutura do texto por meio dos gêneros textuais é a melhor maneira de conscientizar o estudante de que os conhecimentos linguísticos, por si só, não formam leitores críticos.

Capítulo 2

METODOLOGIA

A pesquisa científica surgiu a partir das necessidades humanas de se conhecer um objeto de estudo mais profundamente. Por meio da problematização de um fato real, o investigador reunirá os instrumentos necessários para a coleta de dados e partirá em busca de resultados precisos. Quando o pesquisador se propõe a investigar um determinado assunto, ele precisa reunir um arcabouço teórico acerca do tema a ser estudado.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), uma pesquisa realizada em sala de aula é concebida como uma investigação social e pode apresentar um caráter quantitativo ou qualitativo. O primeiro modelo de pesquisa baseia-se no positivismo e o último, no interpretativismo.

Ainda de acordo com essa autora, por meio do interpretativismo é possível trabalhar na pesquisa qualitativa inúmeras práticas e métodos como: o estudo de caso, a pesquisa etnográfica, construtivista, a observação participante, entre outras.

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2012, p.34).

Para Neves (1996), a pesquisa qualitativa preocupa-se em analisar dados descritivos por meio da interação do pesquisador com o objeto de estudo que busca entender, interpretar os fenômenos. O resultado desse tipo de pesquisa possui um foco indutivo, porque o resultado da coleta de dados está voltado para as práticas sociais e não para dados estatísticos.

Já Cruz (2010) lembra que, antes de a pesquisa científica fazer parte do cotidiano das pessoas, os conhecimentos eram baseados na mitologia e em crenças culturais e foi a partir da observação e da experimentação que as descobertas feitas pelo homem passaram a fazer sentido e serem de fato validadas.

A seguir serão descritos os instrumentos utilizados para coletar os dados desta pesquisa que foram uma entrevista semiestruturada, o diário de bordo e três protocolos de leitura.

2.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista é um instrumento que possibilita a interação entre os interlocutores.

Barros e Lehfeld (2007) lembram que, quanto à classificação, as entrevistas se dividem em modelos estruturados e semiestruturados. O primeiro é elaborado por meio de um roteiro prévio e não permite que outras questões sejam incluídas no decorrer da interação. Já a última possibilita ao entrevistador manter um diálogo aberto com o seu interlocutor e, mesmo que esse tenha estabelecido um roteiro de perguntas antes da interlocução, esse tipo de pesquisa permite a inclusão de novas perguntas no decorrer do diálogo.

Optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada neste trabalho, devido às necessidades que a pesquisadora apresentava em promover uma interação maior com os interlocutores, conhecendo o contexto social em que esses estavam inseridos.

2.2 Diário de bordo

O diário de bordo é um instrumento utilizado pelo investigador para registrar os dados observados durante a pesquisa (BARROS e LEHFELD, 2007).

Muitos recursos podem ser utilizados para tais anotações como CDs, DVDs, gravadores ou cadernos. Todos esses objetos são concebidos como agendas cronológicas que permitirão ao investigador registrar as percepções e vivências do trabalho.

2.3 Protocolo de leitura

O Protocolo de Leitura é uma estratégia metodológica ou um instrumento documental que pode ser utilizado na elaboração de tarefas ou na investigação de fatores que envolvem as competências e as habilidades de leitura.

Yang (2003 apud Reis; Lobler e Boizan, 2013) dizem que os protocolos verbais têm sido reconhecidos como uma fonte útil de dados, que oferecem diversas possibilidades de se trabalhar mecanismos relacionados à área da educação e a resolução de problemas ligados aos processos de aprendizagem de leitura e escrita, entre outros.

No campo da leitura, os protocolos podem ser utilizados para a análise de diversos processos cognitivos, como a produção de inferências dos leitores, capacidade de compreensão, fatores relacionados às crenças que o estudante tem acerca do assunto abordado pelo gênero textual analisado, fatores ligados à estrutura do texto, entre outros (TOMITCH, 2007).

Por meio dos protocolos, é possível se trabalhar com a mediação pedagógica por intermédio do andaime ou *andaimagem*, conceito metafórico do vocábulo inglês *scaffolding*, criado pelo norte-americano Jerome Bruner. Segundo Bortoni-Ricardo (2012), é possível relacionar o processo de *andaimagem* à teoria de aprendizagem de Lev Vygotsky, que acredita existir um espaço entre as habilidades que o indivíduo pode aprender sozinho, sem ajuda, e outro em que se faz necessária a presença de um par mais experiente, é nesse último contexto que se encaixam os protocolos de leitura.

Porém, o mediador, ao utilizar o protocolo como método de ensino, deverá fazer perguntas relevantes ao aprendizado do aluno. É importante que, antes de iniciar o processo de análise, o conhecimento enciclopédico do estudante seja valorizado para que esse não se sinta como um agente passivo durante a mediação. Não é recomendado que se ofereçam respostas prontas porque o objetivo do trabalho é avaliar as dificuldades que ele apresenta para que possam ser superadas.

Os protocolos verbais têm origem na teoria de solução de problemas, desenvolvida por Newell e Simon (apud Cavalcanti, 1989). Em linhas gerais, ao usar os protocolos verbais, o pesquisador pede ao sujeito que pense alto enquanto se desincumbe de uma tarefa. As primeiras fitas gravadas com essa metodologia foram transcritas em 1957, e o objetivo desse processo era pensar alto com base em uma atividade de lógica (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 47).

Os tipos de protocolos mais conhecidos são: o concorrente e o retrospectivo. O primeiro se dá quando a informação é processada de forma simultânea; já o

segundo, somente após o término da atividade é que a oralização ocorre, podendo acontecer segundos após a tarefa ou demorar dias (BORTONI-RICARDO, 2012).

Segundo Tomitch (2007), o método retrospectivo é mais apropriado para uma análise que envolva a percepção do leitor em situação textual específica do que o modelo concorrente, uma vez que o leitor só discorrerá sobre o que compreendeu após o término da leitura.

Por meio dessa estratégia, o professor poderá, além de mediar o processo de compreensão leitora com seus alunos, detectar quais as principais dificuldades que eles apresentam, em que disciplinas, quais fatores estão dificultando a aprendizagem e, a partir do diagnóstico, promover projetos de intervenção para que esses estudantes possam se tornar leitores proficientes.

Essa técnica permite ao mediador a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos acerca do ensino de leitura, além de fazer com que os textos sejam explorados na íntegra pelos estudantes que, pouco a pouco, deverão perceber que ler não é sinônimo de decodificar.

2.4 Contexto da pesquisa

Conforme esclarecido anteriormente utilizou-se, neste trabalho, o método de pesquisa qualitativa, com base no paradigma interpretativista. A pesquisa ocorreu em uma escola pública localizada no Cruzeiro Novo-DF, e a coleta dos dados foi feita por meio da observação das aulas de Língua Portuguesa, durante quinze dias, em uma turma de 6º ano de Ensino Fundamental no 2º semestre de 2012, com o objetivo de analisar a metodologia de ensino da professora com relação ao desenvolvimento de práticas de leitura.

Antes do protocolo, os alunos responderam oralmente e individualmente a uma entrevista semiestruturada, cujo objetivo foi conhecer um pouco do contexto social em que viviam e qual o contato que eles tinham com a leitura fora do ambiente escolar. O texto utilizado foi uma crônica escrita por Luis Fernando Veríssimo, retirado do sítio da revista Nova Escola.

Além da observação, foram aplicados, no 1º semestre de 2013, na biblioteca dessa instituição de ensino, a aplicação de três protocolos de leitura. Os colaboradores desse processo foram três alunos com idades entre 13 e 14 anos que

cursam o 7º ano do Ensino Fundamental que já eram alunos da educadora observada neste trabalho desde o início da pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para a análise dos dados foram o diário de bordo, as entrevistas e os protocolos de leitura. Os protocolos foram realizados individualmente, durante três visitas à escola, e teve duração de, aproximadamente, três horas cada um. Os dados da observação foram voltados para os procedimentos didático-metodológicos utilizados pela docente com o objetivo de investigar o grau de interação entre professor e aluno. Já os protocolos serviram de base para analisar o nível de leitura dos estudantes e também de estratégia de ensino, uma vez que por meio dessa metodologia, os professores podem conhecer melhor as dificuldades de compreensão que os alunos apresentam.

Os descritores do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que medem o desempenho relacionado à leitura dos estudantes de 5º e 9º anos, serviram de base para a análise dos protocolos. A tabela referente a esses descritores encontra-se no anexo B desse trabalho.

É importante frisar que nem todos os descritores foram contemplados no momento da mediação leitora, uma vez que, de acordo com os Orientadores Curriculares do DF (2010), cada gênero textual exige uma leitura diferenciada e, de acordo com a série do aluno, há algumas habilidades que esse ainda não domina. A seguir listam-se aqueles tópicos que foram contemplados na análise da crônica:

- ✓ D1 Localizar informações explícitas em um texto.
- ✓ D4 Inferir uma informação implícita em um texto.
- ✓ D6 Identificar o tema de um texto.
- ✓ D8 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- ✓ D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- ✓ D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
- ✓ D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados;
- ✓ D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações;

- ✓ D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão;
- ✓ D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Capítulo 3

ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Análise da observação de aulas e resultado dos dados

Durante o período de observação, a pesquisadora notou que a professora teve pouca participação no aprendizado dos alunos com relação à mediação leitora. Os poucos momentos das aulas destinados a essa prática não foram aproveitados de maneira eficaz. Notou-se que a educadora não levou em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos linguísticos eram ensinados de forma descontextualizada. E, como foi estudado anteriormente nesse trabalho, essas abordagens são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno (KOCH e ELIAS, 2012).

Em cerca de quinze dias de observação, foram “explorados” apenas dois gêneros textuais: uma carta e algumas crônicas de Luiz Fernando Veríssimo. O primeiro texto estava anexado ao livro didático e os alunos foram orientados a responder às perguntas às quais o livro fazia referência, tais quais: ano em que foi escrito, onde, para quem. Percebeu-se que a análise desse gênero foi mais proveitosa do que o segundo, pois, apesar de a educadora não ter se preocupado em explorar características relevantes a esse gênero, como a função social que se acredita ser a principal e o suporte de veiculação que não estavam mencionados no instrumento didático, alguns alunos conseguiram perceber como se organiza formalmente esse texto.

Já o segundo, não foram apresentadas sequer as características estruturais. Com o objetivo de fazer com que os estudantes produzissem uma história em quadrinhos, a educadora os incentivou a ler algumas crônicas de Luis Fernando Veríssimo; porém, os poucos alunos que liam o texto, não precisavam ter nenhum compromisso com a compreensão, uma vez que os gêneros lidos só serviriam para que eles escolhessem um dos personagens para produzir uma história. Os estudantes que tinham dúvidas de como construir a história, iam à mesa da docente pedir-lhe auxílio; outros produziam o texto de qualquer maneira.

Com base no arcabouço teórico discutido nesse trabalho, é possível dizer que a professora usou os textos como pretexto e perdeu a oportunidade de ampliar os conhecimentos dos estudantes.

A maioria das aulas, ministradas por essa educadora, foi destinada à análise de elementos linguísticos no livro didático, que, por sinal, também utilizava os textos como pretexto. As questões relacionadas aos conhecimentos linguísticos pediam ao aluno para ler o texto, analisar e retirar os verbos presentes, dizer se esses eram de primeira, segunda ou terceira conjugação, encontrar preposições, grifar o sujeito, retirar advérbios, etc.

Notou-se que os estudantes interagiam bastante entre si, mas a maiorias das vezes esse dialogismo não dizia respeito ao conteúdo estudado, e sim com assuntos do cotidiano, conversas paralelas que não se relacionavam ao conteúdo das aulas.

3.2 Análise das entrevistas

As entrevistas produzidas nesta pesquisa encontram-se nos apêndices A, B e C e trazem informações pessoais da vida dos colaboradores que foram extraídas com o objetivo de conhecer um pouco sobre o contexto social em que vivem os interlocutores, e qual o contato que esses têm com a leitura fora do ambiente escolar. Nas entrevistas foram utilizadas as siglas (M) para indicar a fala da pesquisadora e (C1) (C2) e (C3) para indicar as falas dos colaboradores 1,2 e 3, respectivamente.

Um fator relevante para se analisar é que todos os alunos disseram gostar de ler, mesmo aqueles que não têm o incentivo dos familiares, como o colaborador 2, por exemplo.

Somente um dos colaboradores soube dizer a escolaridade da mãe, os demais não tinham essa informação.

Diante do contexto social apresentado, principalmente pelos colaboradores 2 e 3, por não terem o auxílio de um par mais experiente para auxiliá-los nos momentos da leitura, percebe-se quão grande é o papel do professor em sala de aula, como agente de letramento, pois muitas vezes o aluno deixa de desenvolver habilidades necessárias para a formação intelectual por não ter a oportunidade de

recorrer a alguém que possa sanar as possíveis dúvidas que possam surgir no momento da leitura.

3.3 Análise dos protocolos

O texto de análise que serviu de base para a elaboração dos protocolos de leitura encontra-se no anexo A desse trabalho.

É necessário lembrar que cada texto apresenta uma função específica na sociedade. As habilidades de leitura são exploradas de forma diferente em cada um deles e, por isso, o professor deve utilizar gêneros variados no momento da mediação leitora. As perguntas devem ser pertinentes ao aprendizado do aluno e, dependendo do tema da aula, o docente poderá preparar um conteúdo temático, contextualizado, envolvendo textos apropriados à discussão do assunto.

O objetivo dos protocolos a seguir foi analisar as competências de leitura de três estudantes que cursam o 7º ano do Ensino Fundamental. Assim como ocorreu nas entrevistas, foram utilizadas as siglas C1, C2 e C3 para identificar a fala dos colaboradores 1, 2 e 3 e a letra M para identificar a fala da mediadora no processo de leitura que serão divididos em blocos de análise para melhor visualização.

Protocolo 1

A colaboradora 1 tem 13 anos de idade, estudou em escolas particulares durante todo o Ensino Fundamental I, ou seja, até o quinto ano - antiga quarta série. Não soube dizer qual a escolaridade dos pais, os quais são comerciantes e residem, todos, em Águas Claras-DF e disse gostar de ler.

Bloco 1

1. (M) *Leia o título do texto, por favor! (A aluna leu...)*
2. (C1) *Pechada.*
3. (M) *Sobre qual assunto você acha que esse texto poderá tratar?*
4. (C1) *Hum! Não sei...*
5. (M) *Não faz ideia? Pense... Você sabe o que é pechada? O que poderia ser? Sobre que assunto poderia tratar esse texto?*
6. (C1) *Não tenho ideia.*
7. (M) *Tudo bem, então leia o texto completo em voz alta, por gentileza!*

Nesse primeiro momento, (M) procurou criar expectativas e ativar os conhecimentos prévios de (C1) que se mostrou tímida e não quis inferir uma ideia do texto. Porém, contextualizar é um procedimento necessário para que haja maior interação entre os envolvidos na leitura. “Para ler, é necessário que o leitor aporte ao texto objetivos, ideias e experiências prévias” (BORTONI-RICARDO, 2012, p.51). Esse primeiro momento é essencial para o aluno perceber que ele é o protagonista desse processo, que ele é um agente ativo, e não um mero espectador.

Bloco 2

8. (M) *A colaboradora leu o texto.*
9. (M) *Qual é o tema desse texto? Sobre o que ele fala?*
10. (C1) *O tema é fechada. Fala sobre um menino que foi estudar em uma escola nova e os colegas achavam que ele era gaúcho, aí ninguém entendia muito o que ele falava porque ele era de outro país.*
11. (M) *Título e tema não é a mesma coisa. O título é fechada, mas o tema, não. O tema é o assunto geral. Agora iremos ler o texto juntas compassadamente, para entendermos o assunto do texto, certo?*
12. (C1) *Certo.*
13. (M) *Vamos ler bem devagar para compreendermos melhor, tudo bem?*
14. (C1) *Tá.*
15. (M) *O que você entendeu do que leu nessas três primeiras linhas?*
16. (C1) *Que um aluno novo chegou “na” escola, ele era do Rio Grande do Sul... Ele tinha um sotaque carregado e os “outro chamou” ele de gaúcho.*
17. (M) *Os outros, quem?*
18. *Os colegas da sala, ué?*
19. (M) *Tá, antes você havia dito que os colegas de classe achavam que ele era gaúcho e que ninguém entendia o que ele falava porque ele era de outro país. Ele veio do Rio Grande do Sul, certo?*
20. (C1) *Certo.*
21. (M) *Onde fica o Rio Grande do Sul?*
22. (C1) *Não entendi.*
23. (M) *Em que país fica o Rio Grande do Sul?*
24. (C1) *No Brasil.*
25. (M) *Então o novato não era de outro país, era do Brasil e era gaúcho... Porque quem nasce no Rio Grande do Sul é gaúcho. Tudo bem?*
26. (C1) *uhum.*

Nesse bloco foram explorados os descritores 1 e 6. A resposta que (C1) apresentou no excerto 10 permitiu (M) perceber que (C1) não compreendeu o que lera, ela não conseguiu perceber o tema do texto. Porém, no trecho 24, (C1) mostrou saber que o Rio Grande do Sul localizava-se no Brasil e não em outro país. Notou-

se, durante a aplicação desse protocolo, que (C1) leu o texto com rapidez e certa preocupação em decodificar palavras e ler o texto de forma contínua. Esse fato fez com que algumas informações passassem despercebidas no momento da leitura. Ao perceber que isso ocorreu, (M) tentou deixar (C1) à vontade para ler compassadamente, mostrando que, mais importante que decodificar o texto, é compreendê-lo.

Bloco 3

27. (M) *Porque o autor utilizou os travessões nas linhas 3 e 4?*

28. (C1) *Pra dizer o que alguém falou... Do mesmo jeito.*

29. (M) *Para marcar a fala de alguém, certo. Ele utilizou os travessões para marcar um discurso direto, ou seja, ele reproduziu a fala dos colegas de classe do novato, exatamente, da mesma forma como eles se dirigiam ao menino. Além do mais, se você observar bem, o autor utiliza travessões no texto inteiro para que possamos separar a fala do narrador e a fala dos personagens, quando não há travessão é por que quem está falando é o narrador, então, o narrador está contando a história em 1ª ou terceira pessoa?*

30. (C1) *Não sei.*

31. (M) *Em terceira. Observe que quando o narrador utiliza os verbos, ele está se referindo a outra pessoa e não a ele mesmo. Eu e nós (1ª pessoa), Tu e Vós (2ª pessoa) e ele/ela/ eles/elas (3ª pessoa), lembra? Agora vamos mudar de assunto. Leia esse trechinho da linha 5 a 8. Os alunos aceitaram a explicação da professora quando ela disse que, apesar de todos nós falarmos a mesma língua, apresentamos algumas diferenças na forma de falar dependendo da região em que vivemos?*

32. (C1) *Aceitaram.*

Nesse bloco foram explorados os descritores 4 e 17. Notou-se por meio do trecho 28 que (C1) tinha conhecimentos sobre o uso do travessão, mas não conseguiu identificar que o discurso direto foi narrado por um tipo observador. Por isso é importante que o professor trabalhe os conhecimentos linguísticos de maneira contextualizada. Em 32 (C1) oferece uma resposta não satisfatória, pois a pergunta feita por (M) exigia que (C1) retornasse ao texto e percebesse que o aluno Rodrigo não havia se conformado com a resposta da personagem que representava a professora na crônica, essa informação estava implícita no texto.

Bloco 4

33. (M) *O que significa “formidável”?*

34. (C1) *Vixe... Sei não, acho que é algo legal.*

35. (M) *É, você não está errada, essa palavra pode significar algo muito bom ou muito ruim. Mas os alunos não aceitavam muito bem as diferenças na forma de falar do gaúcho, principalmente o Jorge. Vamos ver? Vamos continuar lendo até a linha “12” do texto. O que você entendeu desse trecho?*
36. (C1) *Jorge não concordou com a professora que disse que era certo de todo jeito ou “tu” ou “você”.*
37. (M) *E por que a professora disse que as duas formas de falar estão certas?*
38. (C1) *Por que tanto faz, dá tudo na mesma.*
39. (M) *Sim, nós podemos utilizar tanto o pronome pessoal “tu”, que é uma maneira de comunicação mais formal, quanto “você” que é uma maneira mais informal, do dia-a-dia. Os gaúchos preferem utilizar o “tu” e não há nada de errado nisso.*

Nesse bloco foram trabalhados os descritores 8, 18 e 21. Esse bloco de análise se inicia com a indagação acerca dos conhecimentos sobre vocabulário. Segundo BORTONI-RICARDO (2012), esse tipo de conhecimento deve ser explorado no momento da leitura para que as lacunas abertas no texto não prejudiquem a compreensão leitora do aluno. Notou-se que, em princípio, (C1) pareceu não saber o significado do termo “formidável”, mas inferiu um possível significado que se encaixou no contexto da discussão. No trecho 36, (C1) percebeu que um dos colegas de Rodrigo, Jorge, contestou a explicação da professora e, portanto, nem todos os alunos haviam aceitado a tese de defesa da personagem que representava a professora na crônica, de que Rodrigo falava certo, esse questionamento havia sido feito por (M) no trecho 31 do bloco 3 e (C1) não havia dado uma resposta satisfatória sobre esse questionamento. A resposta de (C1) no trecho 38 possibilitou perceber que a aluna compreendeu a fala da educadora da crônica.

Bloco 5

40. (M) *Você sabe por que o verbo entregara está escrito assim? Por que não está escrito entregou?*
41. (C1) *Por que a história está escrita no futuro.*
42. (M) *Então essa história ainda irá acontecer?*
43. (C1) *Não, já aconteceu no passado... Ah é... Porque tá no passado.*
44. (M) *Tanto entregou quanto entregara estão no passado, só que são dois tipos de passados diferentes. Entregara não é muito utilizado na fala, utiliza-se mais o verbo com esse pedacinho “ra” na escrita e quer dizer que algo aconteceu no passado antes de outra coisa acontecer também no passado. É como se eu dissesse que você estudou (no passado) e, por isso, você passara na prova, ou seja, antes de você passar na prova você estudou. Foram dois acontecimentos no passado, entendeu?*

45. (C1) *Mais ou menos.*

46. (M) *Tudo bem, depois com mais calma você pede a sua professora para lhe explicar melhor esse assunto, o importante é você saber que esse pedacinho “ra” sempre indicará o tempo passado, certo?*

47. (C1) *Tá bom.*

Nesse bloco foi explorado o descritor 11. Aqui (M) discutiu com (C1) os conhecimentos linguísticos de maneira contextualizada. A pergunta feita por (M) no trecho 41 não resultou em uma resposta adequada, porém (M) fez com que (C1) refletisse acerca da resposta dada anteriormente. A estudante disse no trecho 45 não ter compreendido bem a explicação de (M), talvez por ter sido a primeira vez que (C1) tenha se deparado com uma situação na qual ela tivesse que refletir sobre esse tempo verbal. Por isso é importante o docente conciliar o ensino da gramática inserida ao texto e fazer dessa prática uma atividade contínua na escola, pois assim, os alunos passam a compreender o sentido do texto e ver que a gramática é um elemento linguístico que precisa ser entendido e não decorado. Os conhecimentos linguísticos devem ser trabalhados no texto de maneira reflexiva, funcional, dessa forma a compreensão ocorre para o leitor com mais facilidade (BORTONI e MARTINS, 2008).

Bloco 6

48. (M) *Já estamos terminando tá?*

49. (C1) *Tá bom, eu já fiz minha tarefa, a professora só vai corrigir, mas ela já deu o visto no meu caderno.*

50. (M) *Ler assim é bom por que a gente entende mais, não é?*

51. (C1) *É.*

52. (M) *Olhe só, aqui na linha 13 quem está falando é o narrador, tá vendo? Existem três tipos de narradores, você sabe quais são eles?*

53. (C1) *Minha professora já ensinou isso, é narrador personagem e já esqueci os outros. (Risos).*

54. (M) *Isso mesmo, existe o narrador personagem, que participa da história, narrador onisciente que se intromete na conversa dos personagens e o narrador observador que é esse da nossa história, ele só observa de fora, tá vendo? Você sabe que gênero textual é esse que estamos lendo?*

Aqui também foi explorado o descritor 11. A fala de (M) no trecho 48 se deu devido ao pesquisador perceber que (C) estava cansada, assim (M) informou a (C1) que a leitura estava terminando. Percebeu-se por meio da resposta de (C1) no

trecho 53 que a aluna já tivera aula sobre os tipos de narradores, mas não havia aprendido o conteúdo. Na sequência, (M) volta a fazer perguntas relacionadas aos tipos de narradores e continua uma leitura colaborativa no excerto 54 .

Bloco 7

55. (C1) *É uma historinha narrada, acho que é um conto.*
 56. (M) *É um tipo de narração, mas o gênero textual chama-se crônica. A crônica e o conto são bem parecidos, mas a principal característica que diferencia a crônica é que ela é uma história que lembra fatos do cotidiano. Você conhece o autor desse texto, já ouviu falar nele?*
 57. (C1) *Não.*
 58. (M) *Em que suporte esse texto poderia ser publicado?*
 59. (C1) *Como assim?*
 60. (M) *Essa crônica poderia ser publicada em um livro de receitas, por exemplo?*
 61. (C1) *Ah! Não. Acho que pode tá no livro da escola, na internet, no jornal também?*
 62. (M) *Sim, o jornal é um veículo muito utilizado pelos cronistas. Muito bem! Agora vamos voltar ao texto. Da linha 14 a 19 nós podemos observar que o menino novato contou uma história para a professora e ela não entendeu muito bem, por quê?*
 63. (C1) *Por que o menino falava diferente dela e ela não sabia o que era pechar.*
 64. (M) *Muito bem, isso mesmo! Ela achava que pechar significava o quê? Leia das linhas 17 a 19 para você entender.*
 65. (C1) *Acho que ela pensou que era machucar, ferir por que ela disse que ele “podia” estar gravemente pechado.*
 66. (M) *Isso garota! Isso mesmo! E em que momento a professora descobriu o real significado da palavra e por quê?*
 67. (C1) *Posso ver no texto?*
 68. (M) *Claro.*

Nesse bloco foram explorados os descritores 1 e 4. Aqui (M) inicia o bloco explorando os conhecimentos de (C1) sobre gêneros textuais e sobre o autor do texto. A resposta de (C1) no trecho 55 mostrou que a aluna tem familiaridade com a leitura, pois, além de essa perceber que o texto tinha características semelhantes ao conto, pode reconhecer que o gênero apresentava características de uma sequência narrativa. Os questionamentos sobre o autor e o suporte do texto não foram satisfatórios, pois ambos não foram reconhecidos por (C1). Notou-se que as respostas de (C1) nos trechos 63 e 65 foram satisfatórias, a aluna conseguiu inferir respostas que não estavam explícitas nos texto.

Bloco 8

69. (C1) *Só quando ele contou a história foi que ela pensou que era bater, por que dava “pra” perceber com o que ele disse.*
70. (M) *Isso mesmo, ela percebeu o significado da palavra devido ao contexto da história, só poderia ser “bater”, outras palavras deram pistas para que ela descobrisse o que o menino queria dizer. Qual era mesmo o nome do gaúcho?*
71. (C1) *Pera aí, deixa “eu” ver... Na, vixe...*
72. (M) *Tá na linha 23.*
73. (C1) *Ah, é Rodrigo.*
74. (M) *Por que você acha que o autor escreveu esse texto?*
75. (C1) *Para mostrar que as pessoas falam diferente uns dos outros.*
76. (M) *Isso mesmo. O que significa essa informação na linha 36?*
77. (C1) *É de onde você tirou o texto, da internet.*
78. (M) *Por que a professora interrompeu Rodrigo na linha 24?*
79. (C1) *Deixa “eu” ver... Ah por que ele falou errado.*
80. (M) *Não é que ela tenha falado errado. O texto trata de diferenças no modo de falar, certo? Não é adequado utilizar “Nós vinha” em sala de aula por que sabemos que nós é plural e vinha é singular e, aprendemos, nas aulas de gramática, que o sujeito deve sempre concordar com o verbo de acordo com a variante padrão. Mas, aqueles que não têm oportunidade de ir à escola e não conhecem essas regras, eles não falam errado, só não sabem utilizar essa outra maneira de falar, mas isso não os tornam inferiores àqueles que sabem. Além do mais, dependendo da situação em que nos encontremos, não é errado utilizar a linguagem coloquial, essa do dia a dia, sabe?*

Aqui foram explorados os descritores 1 e 11. A fala de (C1) na linha 69 permite ao pesquisador perceber que a aluna conseguiu inferir mais uma vez uma ideia que não estava explícita no texto, porém essa percepção de (C1) ocorreu por meio da contextualização, o contexto ofereceu pistas para que a aluna pudesse compreender a leitura. Em seguida, no trecho 74, (M) questionou a (C1) sobre a intenção do autor em escrever o texto. Segundo Solé (1998) a partir do momento em que o professor faz com que o aluno perceba os propósitos implícitos ou explícitos na leitura, o educador contribui para fazer com que o estudante entenda a função social do texto. A resposta de (C1) no trecho 75 foi satisfatória. A partir do trecho 77, (M) faz questionamentos sobre a fonte de referência do texto, suporte de veiculação, intenção do autor em escrever o texto e dialoga com a temática do texto, a questão das variações linguísticas. Todos esses elementos fazem parte da construção de um texto e precisam ser abordados para que o estudante desenvolva uma visão crítica no momento da leitura. Notou-se que (C1) percebe as diferenças linguísticas como a maneira certa e errada de se falar e, percebendo isso, (M) aproveitou o momento

para explicar que não existe certo e errado no contexto linguístico, mas adequado e inadequado.

Percebe-se que a colaboradora 1 apresentou um nível de leitura aquém do esperado para a série em que se encontra, encaixando-se, assim, no nível 2 ou 3 da escala do SAEB que se encontra no anexo B desse trabalho, caracterizando-se como uma leitora crítica.

Protocolo 2

O colaborador II tem 14 anos de idade, reside na cidade Estrutural-DF e sempre estudou em escolas públicas. A mãe, autônoma, cursou até o 3º ano de Ensino Fundamental I e atualmente faz um curso profissionalizante pago pelo governo do DF. O estudante não soube dizer, com detalhes, qual atividade profissional a mãe dele desempenha e nem que espécie de curso ela faz. O estudante diz não ter conhecido o pai dele e gostar muito de ler.

Bloco 1

1. (M) *Leia o título do texto.*
2. (C2) *Pechada.*
3. (M) *Você acha que esse texto poderá tratar de que assunto?*
4. (C2) *Uma pessoa?*
5. (M) *Leia o texto em voz alta, para vermos se irá falar sobre uma pessoa. O colaborador leu o texto... Então o que você conseguiu extrair do texto? Sobre o que ele fala?*
6. (C2) *Fala sobre um gaúcho que veio do Rio Grande do Sul e, por que ele falava diferente dos outros meninos, começaram a achar ele engraçado. Ele contou a história do pai dele que bateu o carro em outro; Dai todo mundo achou engraçado ele dizer que o carro pechou.*
7. (M) *Então, o texto trata do que achou que iria falar?*
8. (C2) *Mais ou menos, eu achei que pechada poderia ser o apelido de alguém, mas depois... No final da história acabou sendo mesmo. Ele agora era chamado de pechada e não de Gaúcho.*
9. (M) *Por que o garoto recebeu o nome de Gaúcho?*
10. (C2) *Por que ele era do Rio Grande do Sul e quem é de lá é chamado assim.*

Aqui foi explorado o descritor 1. Diferentemente de (C1), (C2) mostrou-se desinibido e conseguiu levantar uma hipótese acerca do tema. É possível perceber por meio do trecho 2 que (C2) extraiu as informações explícitas do texto que eram

mais relevantes para que houvesse compreensão, mas o estudante não extrapolou o texto em nenhum momento inferindo informações sobre o tema. No trecho 10 nota-se que o aluno tinha conhecimentos geográficos que o possibilitou dar uma resposta correta acerca das indagações feitas por (M).

Bloco 2

11. (M) Certo. Você sabe por que o autor do texto utiliza os travessões em quase toda a história?
12. (C2) É pra mostrar quem tá falando. “Se” é uma pessoa, ou se é outra.
13. (M) E qual é o tipo de discurso que utilizamos o travessão, o direto ou o indireto?
14. (C2) Discurso... É... Num lembro não, só sei que é pra dizer assim, por que tem o narrador, né? Aí o narrador fala diferente dos outros. Aí para a gente saber que é a outra pessoa quem fala, usa o travessão.
15. (M) É isso mesmo, quando o narrador quer reproduzir a fala de um personagem exatamente como a pessoa falou ele utiliza o discurso direto. Em alguns casos o travessão também é utilizado para substituir a vírgula, ou parênteses... Mas, nesse caso, é para marcar o discurso direto. Você falou algo sobre o narrador, você sabe que tipo de narrador é esse que conta essa história?
16. (C2) Eu já esqueci quem “é” mesmo os tipos de narrador.
17. (M) São onisciente, observador e personagem.
18. (C2) Ah, lembrei! Esse é observador, por que ele não faz parte da história, né? A professora já ensinou isso.
19. (M) Sim ele é observador por que não faz parte da história e nem conhece a intimidade dos personagens para interferir em suas falas ou seus pensamentos. É... Por que a professora disse que tanto faz falar “tu ou você”?
20. (C2) Por que os dois jeitos estão certos. Tanto faz, tem gente que fala tu – como os gaúchos -, mas tem gente que prefere falar você.
21. (M) Certo. “Tu” é uma linguagem mais formal, não é?
22. (C2) É, mas a gente quase nem usa o “tu” é mais só para saber mesmo, quem usa mais “é” os gaúchos.

Nesse bloco são trabalhados os descritores 4 e 17. Do trecho 11 ao 14 que trata da localização de informação ligada à função de um elemento linguístico, o travessão. Percebe-se que (C2) sabia exatamente por que o símbolo estava sendo usado. Mais importante que saber o que é um elemento linguístico, é saber identificar por que ele está sendo usado no texto. Essa informação também foi reconhecida por (C1) no primeiro protocolo. Nota-se por meio da resposta de (C2) no excerto 18 que ele, além de dar uma resposta adequada, ainda explicou o motivo pelo qual ele chegou à conclusão. Isso não ocorreu com a colaboradora 1. As

informações contidas nos trechos 20 e 22 possibilitam ao pesquisador concluir que o colaborador compreendeu perfeitamente o objetivo do texto nesse segundo bloco.

Bloco 3

23. (M) *Esse “tu” é um pronome pessoal e faz parte segunda pessoa do singular. E é mesmo pouco usado em outras regiões do Brasil. Você notou que o autor utilizou os verbos entregara, acontecera e pechara? Por que ele estão escritos com esse pedacinho “ra” no final?*
24. (C2) *É por que é uma história que já aconteceu, no passado.*
25. (M) *Então sempre que um verbo tiver essa terminação ele estará no passado?*
26. (C2) *É, eu acho que sim.*
27. (M) *E se fosse aconteceu? Também estaria no passado?*
28. (C2) *É! Aconteceu tá no passado, é por que tem um monte de passado.*
29. (M) *Sim, são três formas de passado, o pretérito perfeito, imperfeito e o mais-que-perfeito. Esse passado que tem o pedacinho “ra” é o mais- que- perfeito – ele vem escrito assim sempre que o autor utilizar antes dele, uma outra forma verbal escrita ,também, no passado. Bom, leia o texto novamente da linha 17 a 19. A professora entendeu o significado de pechada?*
30. (C2) *Pera aí, deixa eu só olhar aqui no texto. Ah! Não, ela pensou que pechar era ferir. Por que ela disse aqui “ele poderia estar gravemente pechado”.*
31. (M) *Muito bom! Isso mesmo. E depois que Rodrigo leu o texto, a professora entendeu o significado da palavra pechada?*
32. (C2) *Vou olhar aqui de novo por que eu não prestei muita atenção nisso. Foi... Foi depois que ele leu, aí, ela viu que significava outra coisa.*

Aqui foram explorados os descritores 1 e 11. De 26 a 28 foram discutidas questões relacionadas ao tempo verbal em que se passou a história da crônica. Notou-se que (C1) apesar da incerteza que apresentou na resposta do trecho 26, conseguiu compreender em que tempo se passou a história e que havia mais de uma forma de se abordar o tempo passado. As respostas de (C2) nos trechos 30 e 32 mostrou que o colaborador conseguiu inferir uma ideia no texto que não estava explícita e outra que precisava de pistas de contextualização, respectivamente.

Bloco 4

33. (M) *Viu? Às vezes isso acontece com a gente. Não conhecemos uma palavra, mas o próprio texto nos fornece o significado da palavra. Não é?*
34. (C2) *É.*
35. (M) *Na linha 24, Rodrigo foi interrompido pela professora. Por quê?*
36. (C2) *Por que ele falou errado.*

37. (M) *Por que não é adequado utilizar o sujeito no plural e o verbo no singular no contexto da educação formal, essa que aprendemos nas gramáticas normativas. E, devido à professora ter o papel de ensinar aos alunos a aprender a falar a variante padrão, aquela que aprendemos nas gramáticas, a professora o corrigiu. Tá? Mas tem pessoas que não sabem falar a variante padrão por que não tiveram acesso à escola e nem por isso elas falam errado, só falam diferente, igual à história que estamos lendo. Você sabe que gênero textual é esse que estamos lendo?*

38. (C2) *É um conto?*

39. (M) *Não, é uma crônica. O que você sabe sobre o conto?*

40. (C2) *É assim como esse.*

Aqui há a continuação da exploração do descritor 11 e 12. No excerto 36 (C2) cometeu o mesmo equívoco de (C1), atribuir à linguagem não padrão o conceito de erro. No excerto 38 (C2) também não ofereceu uma resposta adequada, assim tal qual (C1) o colaborador acreditou que o gênero textual fosse um conto, talvez pela proximidade existente entre as características desses textos. Compreende-se que o colaborador 2 teve um bom nível de compreensão leitora nesse bloco.

Bloco 5

41. (M) *É, a crônica e o conto são mesmo parecidos, mas a principal diferença da crônica é que ela narra fatos do cotidiano, do nosso dia a dia, entende? Agora que fizemos uma leitura compartilhada, diga-me: Que intenção o autor desse texto teve em escrevê-lo?*

42. (C2) *É falar mesmo sobre as diferenças das pessoas pra falar, que cada lugar tem um jeito de falar, né?*

43. (M) *Sim, foi isso. Ele quis mostrar que existem formas diferentes de se falar a mesma coisa. E em que local você acha que esse texto pode ser publicado: em jornais, revistas? Para que serve uma crônica?*

44. (C2) *Acho que tem um livro próprio de crônicas, acho que só. A crônica serve pra gente se distrair.*

45. (M) *Em jornais não? Só para se distrair?*

46. (C2) *Mas jornal é mais pra dar notícias. Acho que só.*

47. (M) *Também, mas existe uma página no jornal em que são publicadas charges, crônicas... Você nunca viu? As crônicas são textos literários que servem, também, para fazer com que as pessoas reflitam sobre os seus atos, pois a Literatura representa a realidade.*

Aqui são explorados os descritores 4 e 12. No trecho 42, (C2) identifica o tema do texto, a intenção do autor em escrevê-lo. Porém, no trecho 44 percebe-se que o aluno não tinha conhecimentos sobre o suporte de veiculação da crônica, (C2) ainda se mostrou uma pessoa desinteressada pela leitura de jornais. É importante que o

professor esteja atento a esses problemas apresentados pelos alunos, pois a partir do momento em que o estudante é privado da leitura informativa, ele perde a oportunidade de compreender os gêneros que circulam a sua volta por falta de informações. A resposta de (C2) no excerto 46 mostra que o estudante acredita que o jornal é um suporte cuja finalidade é carregar notícias. A professora analisada nesse trabalho, tendo conhecimento sobre esse problema, poderia levar jornais para a sala de aula e discutir com os seus alunos como se estrutura esse suporte textual.

Bloco 6

48. (C2) *Não gosto muito de jornal não, só na televisão de vez em quando.*
 49. (M) *O jornal é um suporte muito interessante para você observar os textos, lá existem gêneros de muitos tipos e ajuda muito no desenvolvimento da leitura e da escrita. Você já leu algo sobre o autor desse texto?*
 50. (C2) *Deixa eu ver... Quem é mesmo o autor. Ah, Luis Fernando Veríssimo. Já ouvi falar dele, já devo ter lido alguma coisa, mas eu não lembro.*
 51. (M) *O que significa essa informação na linha 36?*
 52. (C2) *É a referência, você tirou ele da internet.*
 53. (M) *O que você achou desse texto? Você gostou?*
 54. (C2) *Gostei, ele é engraçado e fala das diferenças do ser humano, né?*
 55. (M) *Por que esse texto é engraçado?*
 56. (C2) *Por que conta a história de forma engraçada.*
 57. (M) *Essa história foi real?*
 58. (C2) *Não, mas isso acontece mesmo nas escolas.*
 59. (M) *Em que momento essa história se torna engraçada?*
 60. (C2) *Aqui ó! Quando o menino conta a história do pai batendo o carro.*
 61. (M) *Isso mesmo. Em alguns momentos a história apresenta informações que provocam humor.*

Aqui foram explorados os descritores 1 e 16. O trecho 50 mostra que, assim como (C1), (C2) também não conhecia o autor do texto. A informação relacionada à referência textual também foi identificada pelos dois colaboradores. Notou-se que (C2) obteve um desempenho melhor que (C1), uma vez que esse interlocutor conseguiu inferir informações implícitas e explícitas no texto, percebeu a função dos elementos linguísticos, soube reconhecer que tipo de narrador fazia parte do texto, em que tempo a história passou, compreendeu a temática e a possível intenção do autor do texto, expressões que causavam humor e, por isso (C2) pode ser considerado um leitor intermediário, encaixando-se no nível 4 ou 5 da escala do SAEB.

Protocolo 3

A colaboradora 3 tem 14 anos, gosta de ler e sempre estudou em escolas públicas. Não conhece a escolaridade dos pais, cuja mãe é dona de casa. Não soube identificar a profissão do pai, reside no Cruzeiro Novo-DF e é filha adotiva. Com relação à leitura, a estudante tem o auxílio da mãe em algumas tarefas.

Bloco 1

1. (M) *Você pode ler o título do texto para mim, por favor? (A aluna leu).*
2. (C3) *Pechada.*
3. (M) *Sobre o que você acha que esse texto poderá falar?*
4. (C3) *Sei lá!*
5. (M) *Pode “chutar”.*
6. (C3) *Am. É... Ah, não sei não!*
7. (M) *Tá, leia o texto completo e em voz alta, por favor. (A aluna leu). Sobre que assunto fala o texto? Qual é temática abordada pelo autor?*
8. (C3) *É a história de um gaúcho que falava pechada e que o pai sofreu um acidente. Ele era novato na escola.*
9. (M) *Só?*
10. (C3) *É... Que fala de um menino que implicava com ele porque ele era novato.*
11. (M) *Só por que ele era novato? Por que o menino recebeu o apelido de gaúcho?*
12. (C3) *É... É por que ele era do Sul e o menino era implicante.*

Aqui foram trabalhados os descritores 6 e 11. Assim como (C1), (C3) também não quis levantar hipóteses sobre a temática do texto. O excerto 8 mostrou que a aluna se prendeu às informações cotextuais, aquela que se referem ao contexto linguístico, e por isso não conseguiu, em princípio, avançar na interpretação do texto. Para Koch (2010) ler um texto demanda associar e ativar os vários conhecimentos que o indivíduo traz armazenados na memória.

Bloco 2

13. (M) *Por que o autor utilizou essas travessões nas linhas 3 e 4?*
14. (C3) *É por que..., Para mostrar quem tá falando.*
15. (M) *E quem está falando?*
16. (C3) *Eu posso ler de novo?*
17. (M) *Pode! Quantas vezes você quiser.*
18. (C3) *Os colegas dele, né?*

19. (M) *Sim, não está dito no texto quem chamava ele assim, mas podemos deduzir que eram os colegas dele pelas pistas que o texto nos dá. E você sabe que tipo de discurso é esse que usamos o travessão?*
20. (C3) *Não sei. Só sei que é por que quando a outra pessoa fala o que o outro disse.*
21. (M) *Esse é um discurso direto, o discurso direto reproduz a fala do outro sem nenhuma alteração. Além desse tipo de discurso ainda existem mais dois: o indireto no qual o narrador utiliza as próprias palavras para reproduzir o discurso do outro e o indireto livre que é uma espécie de mistura do direto com o indireto, depois você pode pedir a sua professora para explicar isso para vocês. O que é falar diferente, de acordo com o texto?*
22. (C3) *É por que cada um tem um jeito de falar, depende do lugar que ele mora.*

Nesse bloco foram explorados os descritores 1, 4 e 17. Notou-se que os três colaboradores conseguiram perceber o porquê do uso dos travessões no texto. A resposta de (C3) no trecho 18 mostrou que a colaboradora inferiu uma ideia implícita no texto. No trecho 20, (C3) demonstrou não saber quais são os tipos de discurso existentes. No trecho 22 a colaboradora ofereceu uma resposta adequada, mostrando que ela conseguiu entender o propósito do enunciado.

Bloco 3

23. (M) *As diferenças do aluno novato são respeitadas pelos alunos da sala de aula dele?*
24. (C3) *Não, a galera pega no pé dele.*
25. (M) *Os colegas dele e, principalmente, o Jorge, não é?*
26. (C3) *É.*
27. (M) *Qual é mesmo o nome do novato?*
28. (C3) *“Peraí, deixa eu procurar”.*
29. (C3) *Rodrigo?*
30. (M) *É, Rodrigo.*
31. (M) *Você acha que é legal rir de outra pessoa por ela ter um sotaque diferente?*
32. (C3) *Não, acho que todo mundo tem que ser respeitado.*
33. (M) *Por que a professora disse que tanto faz falar “tu” ou “você”?*
34. (C3) *Por que são dois jeitos de falar, tá tudo certo.*
35. (M) *Mas, por que tá tudo certo?*
36. (C3) *Ah! Por que tanto faz.*

Os descritores 1 e 21 foram explorados nesse bloco. Do trecho 23 ao 28 (M) tenta perceber se (C3) conseguiu interpretar o texto por meio da localização de informações explícitas no texto. Notou-se que (C3) teve um bom desempenho nesse bloco, pois a colaboradora conseguiu extrair as informações explícitas.

Bloco 4

37. (M) *Tanto faz falar “tu” ou “você”, mas há algumas situações, principalmente na escrita, nas quais nós teremos de escrever ou tu ou você, dependerá do gênero textual que formos escrever.*

39. (M) *Você sabe que gênero textual é esse que acabamos de ler?*

40. (C3) *Gênero é quando é uma carta, uma bula... Né?*

41. (M) *Isso mesmo.*

42. (C3) *Acho que é um conto.*

43. (M) *Por quê?*

44. (C3) *A professora disse que um conto é uma história curta e com poucos personagens. E essa é assim.*

Aqui (M) faz questionamentos sobre o gênero textual explorando o descritor 12. É muito importante que o professor discuta as diferenças entre gêneros e tipos textuais em sala de aula, pois muitas vezes o aluno conclui o Ensino Médio sem saber diferenciar o que é um gênero e um tipo textual. Percebeu-se por meio da resposta de (C3) no trecho 40 que a aluna sabia o que era um gênero textual e, assim como os demais colaboradores a aluna acreditou que o texto lido fosse um conto. (C3) mencionou que a professora já havia trabalhado as características do conto, porém nenhum dos colaboradores soube identificar que o texto lido era uma crônica, provavelmente, devido à professora não ter diferenciado as características entre os gêneros.

Bloco 5

45. (M) *Sua professora está certa. Mas essa narrativa que lemos é uma crônica que se diferencia pouquíssimo do conto. A crônica narra fatos do nosso dia a dia e, quase sempre é carregado de ironia.*

46. (C3) *O que é ironia?*

47. (M) *É quando eu falo uma coisa querendo dizer outra. Quer ver, por que você acha que o autor escreveu esse texto?*

48. (C3) *Sei não. Escreveu por escrever, para passar o tempo.*

49. (M) *Não. Ninguém escreve algo somente para passar o tempo. Cada texto representa uma função na sociedade. A carta tem uma função, a bula tem outra, a crônica tem outra. O autor escreveu esse texto para criticar o comportamento dos colegas que não aceitaram as diferenças do Rodrigo na maneira de falar. Quando ele chama o Jorge de gordo ele está mostrando que o Jorge também apresenta uma característica diferente de outros colegas e ele precisa ser respeitado por isso. Isso é ironia.*

50. (C3) *Ah! Entendi.*

51. (M) *Você já leu algo sobre esse autor?*

52. (C3) *Não.*

53. (M) *Ele nasceu no Rio Grande do Sul também. Igual ao personagem da crônica.*

54. (C3) *Legal.*

Esse bloco se inicia com (M) explicando para a colaboradora algumas características da crônica e tentando fazer com que a colaboradora perceba a relação entre a tese e os argumentos oferecidos pelo autor, explorando o descritor 8. Percebe-se que (C3) não entendeu a intenção do autor em escrever o texto devido à resposta que ela forneceu no trecho 48. No excerto 49 (M) explica para a colaboradora que os textos são escritos com um propósito específico. Assim como (C1) e (C2), a colaboradora 3 também não conhecia o autor do texto.

Bloco 6

55. (M) *Leia novamente o texto das linhas 17 a 19. A professora entendeu o significado da palavra pechada?*

56. (C3) *Não, acho que ela pensou que era ferido.*

57. (M) *Isso mesmo, apesar de não está escrito no texto a gente percebe pelo contexto que ela achou que era ferir. E por que ela interrompeu Rodrigo na linha 25?*

58. (C3) *É por que eu acho que ele falou errado.*

59. (M) *Por quê?*

60. (C3) *Ah, por que tá na gramática.*

61. (M) *Olhe aqui no texto, a professora não interrompeu Rodrigo por que ele falou errado, ela o interrompeu por que não é adequado utilizar o sujeito no plural e o verbo no singular. O texto trata, exatamente, das diferenças linguísticas, ou seja, das diversas formas que as pessoas utilizam para se comunicar. Há momentos em nossa vida que nós precisamos utilizar a linguagem que aprendemos com essas gramáticas que a gente estuda na escola, e outros momentos que podemos falar de maneira mais espontânea, sem nos preocuparmos com regras que nos foram impostas. Com os nossos amigos, por exemplo, não precisamos ficar observando se iremos falar igual está na gramática, que é uma linguagem mais formal, mas quando você for procurar um trabalho, certamente terá mais cuidado com o que irá falar. E por falar em linguagem formal, diga-me: essa história foi contada em uma linguagem formal ou informal.*

Assim como os demais colaboradores, (C3) também percebe a questão da inadequação vocabular como um erro. Aqui (M) tenta fazer com que a colaboradora perceba que existe mais de uma forma de se falar a mesma coisa. Sobre esse assunto BORTONI-RICARDO (2012) salienta a importância de o professor mostrar aos seus alunos que a noção de “erro” é um estereótipo preconceituoso criado pelas classes dominantes que não tem nenhum vínculo com os estudos linguísticos.

Bloco 7

62. (C3) *Informal.*

63. (M) *Por quê?*

64. (C3) *Ah, por que é “facinha”, ele chama o menino de gordo, tem “nós vinha”...*
65. (M) *Olha, na linha 27 o autor utilizou uma linguagem bem típica do nosso dia a dia. Ele utiliza uma gíria “varreu”. Esse é o objetivo do autor, fazer com que as pessoas se identifiquem com a história, se essa crônica fosse escrita em uma linguagem formal, poucas pessoas iriam entender. Aí, perderia a graça, entendeu...*
66. (C3) *Ah, entendi.*
67. (M) *Você gostou do texto?*
68. (C3) *Gostei, é uma história engraçada.*
69. (M) *O que é engraçado?*
70. (C3) *Eles chama o menino de gaúcho e depois de pechada, mas o coitado de todo jeito teve um apelido.*

Aqui foram abordados os descritores 8 e 16. (M) investiga se (C3) sabe diferenciar a linguagem formal da linguagem informal. A resposta de (C3) no trecho 70 mostrou que a aluna percebeu o efeito de humor presente no texto por meio de algumas expressões. Percebeu-se que essa colaboradora apresenta um nível de leitura crítica, uma vez que essa não conseguiu identificar informações simples que caracterizam habilidades do nível 1 da escala do Saeb, como o tema, por exemplo. Percebe-se que as respostas da aluna são curtas e desinteressadas. Percebe-se que as respostas às quais a aluna soube responder estavam explícitas no texto e aquela que exigiam um nível de inferência.

4 CONCLUSÃO

É possível concluir que o método de ensino da professora analisada nessa pesquisa contribui pouco para a formação de leitores críticos, uma vez que essa educadora demonstrou pouco interesse em promover dinâmicas favoráveis ao aprendizado dos alunos.

As aulas eram ministradas sem um planejamento prévio e, apesar de haver uma delimitação sobre o tema da aula, esse não era explorado de maneira adequada, pois os alunos não eram convidados a expor suas opiniões podendo ser considerados como agentes passivos no processo de aprendizagem.

As atividades eram, geralmente, copiadas do livro didático e não traziam reflexão sobre a função social do conteúdo trabalhado em sala, deixando implícito que os conceitos eram mais importantes que suas implicações de uso.

A análise dos protocolos serviu para perceber que os alunos dessa educadora apresentam um nível de leitura abaixo do esperado para a série em que se encontram, pois eles conseguem identificar informações explícitas no texto, no entanto, quando solicitados a buscar informações que exijam maior nível de reflexão, esses não apresentam um bom desempenho.

Os problemas de leitura identificados nos estudantes por meio dos protocolos poderiam ser sanados se a docente investigada nessa pesquisa os conhecesse, porém, as estratégias de ensino utilizadas por ela não permitem que haja esse diagnóstico e a professora acaba perdendo a oportunidade de contribuir para a formação de leitores proficientes.

Portanto, pode-se dizer que é de extrema importância que o professor invista em sua formação continuada para que esse possa aprimorar os conhecimentos aos quais ele já possui e perceber que o livro didático é um instrumento de apoio, mas não deve ser visto como único recurso didático.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de Textos: Fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BERGAMINI, Cláudia Vanessa. **Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem em sala de aula**, s/d. Disponível em: http://www2.unopar.br/sites/cantodasletras/complementos/claudia_vanessa_bergamini.pdf. Acesso em 09/08/2013.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. **A construção da leitura e da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella, Maris. et al. **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE LETRADOR**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Língua Portuguesa, 2010.

CARDOSO, Giane Carrera; PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. **A importância da leitura na formação do indivíduo**, 2007. Disponível em: <http://www.revista.inf.br/pedagogia09/pages/artigos/edic09-anov-art03.pdf>. Acesso em 08/08/2013.

CAZARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda dos Santos. **Ensino e Aprendizagem de Linguas**. Ijuí: Ed Unijuí, 2007.

CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes. **Pesquisa em educação**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

Disponível em: <http://www.ipm.org.br/>. Acesso em 08/08/2013.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Formação do professor de Português: o que vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2ª Edição, 2004.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual: Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MITTMANN, Solange. **Formação do leitor: O que o ensino de gramática tem a ver com isso?** In: CAZARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda dos Santos. **Ensino e Aprendizagem de Línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. Capítulo 9. Página 81-82.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**, 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em 01/09/2013.

REIS, Eliete dos; LOBLER, Mauri Leodir e BOIZAN, Larissa Medianeira. **Discussão e Aplicação do Método do Protocolo Verbal *think Aloud* em Pesquisas sobre Processo Decisório**, 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnADI/enadi_2013/2013_EnADI91.pdf, acesso em 03/ 09/2013.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**, 2002. Disponível em: http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf, acesso em 30/08/2013.

SILVA, Edna Cristina Muniz. **Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental**, 2007. Disponível em: http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2105, acesso em 30/08/2013.

SOARES, Magda. **LETRAMENTO: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura**, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/244/197>, acesso em 08/09/2013.

APÊNDICES

APÊNDICE – A Entrevista feita com o colaborador I

(M) Qual é a sua idade?

(C1) 13

(M) Você sempre estudou em escolas públicas?

(C1) Não. Eu estudei até a 4ª série em escola particulares, só esse ano que eu estou aqui.

(M) Qual é a escolaridade dos seus pais?

(C1) Não sei.

(M) Qual é a profissão dos seus pais?

(C1) Eles são comerciantes.

(M) Em que local eles trabalham?

(C1) A minha mãe tem uma banca na feira da lua e o meu pai viaja para comprar os produtos para ela vender.

(M) Você gosta de ler?

(C1) Gosto.

(M) Alguém ler para você?

(C1) Agora não, mas quando eu era pequena os meus pais liam.

(M) Além da sua professora, você tem o apoio de mais alguém para auxiliá-la com as leituras?

(C1) Os meus pais me ajudam.

(M) Ode você mora?

(C1) Em Águas Claras-DF

APÊNDICE – B Entrevista feita com o colaborador II

(M) Qual é a sua idade?

(C2) 14.

(M) Você sempre estudou em escolas públicas?

(C2) Sim.

(M) Qual é a escolaridade dos seus pais?

(C2) Minha mãe estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental. Eu não conheço o meu pai.

(M) Qual é a profissão da sua mãe?

(C2) Ela é doméstica e faz um curso pago pelo governo.

(M) Você gosta de ler?

(C2) Gosto.

(M) Alguém ler para você?

(C2) Não.

(M) Além da sua professora, você tem o apoio de mais alguém para auxiliá-la com as leituras?

(C2) Não.

(M) Onde você mora?

(C2) Na Estrutural-DF

APÊNDICE – C Entrevista feita com o colaborador III

(M) Qual é a sua idade?

(C3) 13

(M) Você sempre estudou em escolas públicas?

(C3) Sim.

(M) Qual é a escolaridade dos seus pais?

(C3) Não sei.

(M) Qual é a profissão dos seus pais?

(C3) Eu moro só com a minha mãe. Na verdade eu tenho duas mães, essa com quem eu moro, ela me adotou. A minha outra mãe mora no interior, você que saber a profissão de qual das duas?

(M) Das duas.

(C3) A mãe de lá trabalha na roça. A que eu moro cuida da casa. O meu pai adotivo trabalha fora, mas eu não sei o que ele faz. E o meu pai de verdade já morreu.

(M) Você gosta de ler?

(C3) Gosto.

(M) Alguém ler para você?

(C3) Não, só minha professora, na sala.

(M) Além da sua professora, você tem o apoio de mais alguém para auxiliá-la com as leituras?

(C3) Minha mãe, às vezes, por que tem coisa que ela não sabe.

(M) Onde você mora?

(C3) No Cruzeiro-DF

ANEXOS

ANEXO - A Texto de análise dos protocolos de leitura

Pechada

O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de "Gaúcho". Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

— Aí, Gaúcho!

— Fala, Gaúcho!

Perguntaram para a professora por que o Gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações?

— Mas o Gaúcho fala "tu"! — disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

— E fala certo — disse a professora. — Pode-se dizer "tu" e pode-se dizer "você". Os dois estão certos. Os dois são português.

O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

Um dia o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

— O pai atravessou a sinaleira e pechou.

— O que?

— O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era caso para sorrir. Afinal, o pai do menino atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente pechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.

— O que foi que ele disse, tia? — quis saber o gordo Jorge.

— Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.

— E o que é isso?

— Gaúcho... Quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

— Nós vinha...

— Nós vínhamos.

— Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto.

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito.

"Sinaleira", obviamente, era sinal, semáforo. "Auto" era automóvel, carro. Mas "pechar" o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a professora descobriu que "pechar" vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido: Pechada.

— Aí, Pechada!

— Fala, Pechada!

Luis Fernando Veríssimo

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/pechada-634220.shtml>, acessado em 30/07/2013 às 16:25.

ANEXO - B Tabela referente aos descritores do SAEB

Escala de desempenho que mede o estágio dos estudantes de 5º e 9º ano nas avaliações feitas pelo Saeb

Muito Crítico	Não são considerados bons leitores. Os alunos nesse estágio não conseguem desenvolver habilidades mínimas de leitura, nem mesmo aquelas correspondentes ao nível 1 da escala do Saeb.
Crítico	Não são leitores proficientes. Desenvolvem algumas habilidades de leitura, mas aquém das necessárias para a série em que se encontram. Os estudantes nesse estágio alcançam os níveis 2 ou 3 da escala do Saeb.
Intermediário	Desenvolvem habilidades insuficientes ao nível de letramento exigidos para a série em que se encontram, mas conseguem alcançar os níveis 4 ou 5 da escala do Saeb.
Adequado	São leitores proficientes. Desenvolvem habilidades exigidas a série em que se encontram e alcançam os níveis 6 ou 7 da escala do Saeb.
Avançado	São leitores que conseguem desenvolver habilidades exigidas para séries iniciais do Ensino Médio, alcançam o nível 8 da escala do Saeb.

Fonte: mec.gov.br

Descrição dos níveis da escala de desempenho de Língua Portuguesa- SAEB

Nível de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 1	<ul style="list-style-type: none"> • Localizam informações explícitas; • Indicam o tema de um texto; • Localizam elementos como o personagem principal; • Estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 2	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, apresentando habilidades mais difíceis que o nível 1. Além das habilidades listadas no primeiro nível, os alunos ainda conseguem desenvolver as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferem informações em texto verbal e não verbal; • Interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosas poéticas; • Identificam o conflito gerado e a finalidade do texto.
Nível de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 3	<p>Além das habilidades que os alunos conseguem desenvolver no nível 2, eles ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretam a partir de inferência textos verbais e não verbais de maior complexidade temática; • Identificam o tema a partir de características que tratam dos sentimentos do personagem principal; • Reconhecem elementos que

	compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.
--	---

Nível de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 4	<p>Além de desenvolver as habilidades exigidas no nível 3 os alunos ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; • Seleccionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • Localizam informações em texto informativo, com estrutura e vocabulários complexos; • Inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; • Interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; • Identificam o significado de uma expressão em texto informativo; • Inferem o sentido de uma expressão anafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia, • Interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito; • Estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.

Nível de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 5	<p>Desenvolvem as habilidades do nível 4 e ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificam o efeito de sentido

	<p>decorrente do uso da pontuação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferem a finalidade do texto; • Distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; • Distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão;; • Reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; • Identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; • Interpretam texto com apoio de material gráfico; • Localizam a informação principal.
--	--

Nível de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 6	<p>Desenvolvem as habilidades do nível 5 e ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizam características do personagem em texto poético; • Distinguem um fato da opinião relativa a este fato; • Identificam uma definição em texto expositivo; • Estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; • Inferem a finalidade do texto a partir do suporte; • Inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • Identificam a finalidade do texto; • Identificam o assunto em um poema; • Comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação; • Interpretam texto a partir de material gráfico diverso; • Estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que

	contribuem para a coesão do texto.
Nível de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 7	Desenvolvem as habilidades do nível 6 e ainda: <ul style="list-style-type: none"> • Inferem informações em texto narrativo longo; • Identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos.

Nível de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 8	Desenvolvem as habilidades do nível 7 e ainda: <ul style="list-style-type: none"> • Identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo; • Inferem informações em fábulas.

Fonte: Inep. gov.br